



Perfiles educativos  
ISSN: 0185-2698  
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto  
de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación

## El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile

---

**Salinas, Álvaro; Rozas, Tamara; Cisternas, Pablo**

El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436006>

## Claves

# El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile

Approach and depth of teaching reflection among students of pedagogy in Chile

Álvaro Salinas \* [asalinase@uc.cl](mailto:asalinase@uc.cl)

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

Tamara Rozas \*\* [tamarindo.rozas@gmail.com](mailto:tamarindo.rozas@gmail.com)

*University College London, United Kingdom*

Pablo Cisternas \*\*\* [pacister@uc.cl](mailto:pacister@uc.cl)

*Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). CE: pacister@uc.cl, Chile*

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Recepción: 13 Junio 2017

Aprobación: 06 Febrero 2018

### Financiamiento

Fuente: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecyt  
Nº de contrato: 1120834

CC BY-NC

**Resumen:** Este artículo busca responder a las preguntas por cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado y qué oportunidades ofrecen los documentos que ellos deben elaborar durante su práctica profesional final, para desarrollar esta reflexión docente. Se aplicaron dos rúbricas a 50 documentos elaborados por estudiantes de seis programas de formación de profesores en Chile. Los resultados muestran que el foco de la reflexión en los documentos analizados se concentra en sólo algunas dimensiones y deja fuera otras que son importantes, tales como la reflexión sobre los propios aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, los resultados del análisis muestran, en general, una baja reflexión docente, y diferencias entre los programas analizados. Estas diferencias se relacionarían con la especificidad y orientación que se plantea a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos en cada sección del documento elaborado.

**Palabras clave:** reflexión docente, formación inicial de profesores, práctica profesional, portafolio, enseñanza de la pedagogía.

**Abstract:** This article seeks to determine how reflexive students of pedagogy are upon completing their undergraduate training, and what opportunities are offered by the documents they must prepare during their final professional practice, to develop this teaching reflection. Two rubrics were applied to 50 documents prepared by students in six teachers' training programs in Chile. The results show that the reflective approach of the documents analyzed concentrates only on some dimensions, and leaves out other important ones, such as reflection on the students' own lessons learned. Furthermore, the results of the analysis show, in general, a low level of reflective teaching, and differences between the programs analyzed. These differences were related to the specific and orientation students express regarding what is expected of them in each section of the prepared document.

**Keywords:** Reflective teaching, early teacher training, professional practice, portfolio, pedagogic teaching.

## Introducción<sup>1</sup>

La práctica reflexiva ha sido descrita como un atributo importante para el desempeño docente y como un objetivo a lograr durante la formación

inicial de los profesores (Beauchamp, 2015; Sato *et al.*, 2010). En países que destacan por la calidad de sus resultados en educación, tales como Finlandia, Singapur y Países Bajos, la práctica reflexiva ha sido abordada sistemáticamente durante la formación docente (Darling-Hammond y Lieberman, 2012). En Hispanoamérica, la importancia de la práctica reflexiva se ha traducido en su inclusión en la formulación de estándares para la formación y el desempeño docente, en competencias y perfiles de egreso de numerosos programas de formación docente (Meckes, 2014).

Mucha investigación se ha desarrollado para analizar qué es la práctica reflexiva, cómo se desarrolla y qué relación tiene con el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El interés que suscita la práctica reflexiva reside en la importancia que tiene en la capacidad de los profesores para abordar situaciones imprevistas y complejas en la sala de clases, y en su apertura al examen crítico y el mejoramiento de la docencia (Beauchamp, 2015; Collin *et al.*, 2012). Sin embargo, en el contexto hispanoamericano se ha realizado poca investigación sobre qué tan reflexivos son los estudiantes de pedagogía y qué oportunidades ofrece la formación inicial docente para desarrollar esta reflexividad.

El artículo que aquí se presenta se propone comprender la contribución que hace la formación inicial a la práctica reflexiva de los estudiantes de pedagogía que cursan su último año de estudio. De este objetivo se desprenden dos preguntas que orientan el desarrollo de este texto: ¿cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado en Chile? Y ¿qué oportunidades ofrecen los trabajos escritos que los programas de formación de profesores piden a los estudiantes durante la práctica profesional en el último año de su formación, para desarrollar la reflexión docente?

### *La práctica reflexiva*

En este trabajo la práctica reflexiva se entiende como el examen crítico del trabajo docente que se realiza desde marcos interpretativos que pueden enfocarse en distintos aspectos: situaciones específicas de la docencia en la sala de clases, metodologías para promover el aprendizaje, el marco institucional donde trabaja el profesor, o el sistema escolar y social que encuadra y orienta la tarea del docente (Leijen, *et al.*, 2012). Estos marcos interpretativos permiten a los profesores comprender las situaciones complejas en las que deben desempeñarse y abren oportunidades para la mejora de la práctica docente (Russell, 2005; Schön, 1983).

Muchos trabajos han buscado describir niveles de práctica reflexiva inspirándose en el trabajo de Van Manen (1977). Larrivee, por ejemplo, identifica tres niveles: el primero, llamado de reflexividad técnica, se caracteriza por considerar los episodios de enseñanza como eventos aislados; en este nivel los docentes se concentran en identificar qué funciona y qué no en la sala de clases, sin ocuparse de su valor o finalidad. En el segundo nivel, de reflexión pedagógica, los estudiantes consideran la teoría y fundamentos pedagógicos de una cierta práctica. En el tercer

nivel, de reflexión crítica, los estudiantes examinan los requerimientos y las consecuencias éticas, políticas y sociales de su trabajo (Larrivee, 2008).

Los estudios que emplean los niveles propuestos por Van Manen los organizan de manera lineal, de menor a mayor complejidad, e identifican a la reflexión crítica como el nivel deseable, y al mismo tiempo más complejo, a ser alcanzado (Astudillo *et al.*, 2014; Erazo, 2011; Solar y Rojas, 2015; Wunder, 2003).

Algunos trabajos coinciden en señalar que los estudiantes de pedagogía alcanzan niveles intermedios de reflexión docente (Collin *et al.*, 2012; Mansvelder-Longayroux *et al.*, 2007). Griffin (2003), por ejemplo, encontró que luego de la aplicación de una metodología basada en la discusión de incidentes críticos, estudiantes de pedagogía de una universidad de Estados Unidos avanzaron significativamente en una de las cuatro dimensiones analizadas. Este avance en la dimensión “orientación hacia la mejora y la indagación” implica que los participantes alcanzan un nivel intermedio de pensamiento reflexivo, caracterizado por la capacidad de mirar más allá de la situación inmediata que enfrentan, y por considerar cuestiones más amplias y contextuales. En esta dimensión, sin embargo, los participantes no llegan a un nivel de “pensamiento pedagógico”, que se define por estar orientado hacia los estudiantes, fundamentar la acción en el conocimiento del contenido y de los alumnos, y considerar atentamente la enseñanza como actividad moral. En las otras tres dimensiones analizadas por Griffin, los datos obtenidos mostraron un desempeño bajo o intermedio. En la dimensión “lenguaje”, el estudio encontró que predomina en los participantes el uso del lenguaje común, y no el pedagógico. En la dimensión “modos de pensamiento reflexivo”, la mayoría se ubica en los niveles de reflexión técnica y contextual de Van Manen, y escasamente alcanzan un nivel de reflexión dialéctica. Esto significa que los participantes logran aplicar conocimiento pedagógico a situaciones propias de la sala de clases, y reflexionar sobre los presupuestos que subyacen a la práctica docente y sobre las consecuencias de esta práctica, pero no alcanzan a reflexionar sobre cuestiones de orden moral, ético o sociopolítico involucradas en su labor docente. Finalmente, en la dimensión de “pensamiento” la mayoría de los participantes muestra un embrionario uso de teoría para analizar su práctica (Griffin, 2003).

Los niveles de reflexión docente descritos por la literatura han generado debate. Collin *et al.* (2012), por ejemplo, señalan que la discusión sobre los niveles de la práctica reflexiva ha dado lugar a la distinción entre una buena y una mala práctica, una más deseable y una menos deseable. Poniendo distancia de esta concepción, estos autores señalan que todos los niveles de práctica reflexiva son importantes para el trabajo docente, y que lo relevante es cómo cada nivel contribuye a iluminar una situación determinada y, en su conjunto, cómo contribuye a una mejor comprensión de las situaciones en las que se ven envueltos los profesores. De manera coincidente, Leijen *et al.* (2012) distinguen entre el foco y el nivel de la reflexión. El análisis del foco de la reflexión retoma la distinción de niveles de Van Manen, pero los considera como los contextos o ámbitos sobre los cuales un profesor pone el énfasis para su reflexión. El

foco de la reflexión puede abordar aspectos didácticos o metodológicos específicos de la enseñanza y del aprendizaje; las condiciones particulares que los facilitan o dificultan, entre ellas la planificación, implementación y evaluación; o aspectos vinculados con el contexto en el cual se desarrolla la práctica docente, como las consecuencias éticas, morales o políticas del trabajo del profesor. El nivel de la reflexión, en cambio, distingue los análisis puramente descriptivos de aquéllos que ofrecen una justificación, una explicación, una evaluación o una discusión entre distintos puntos de vista (Leijen *et al.*, 2012).

Los elementos que la investigación ha considerado para el análisis de los niveles de reflexividad varían. Algunos trabajos analizan los escritos producidos por los estudiantes de pedagogía, y para ello consideran el uso de lenguaje técnico o de sentido común; el uso de teoría para explicar una situación; el establecimiento de relaciones entre hechos; si consideran las implicaciones éticas, morales y políticas del trabajo del profesor; la precisión del lenguaje empleado; la fundamentación de las afirmaciones; la consideración de distintos puntos de vista, incluyendo el propio posicionamiento; y si toman en cuenta los aprendizajes logrados y los cambios o mejoras de la práctica (Griffin, 2003; Mena y García, 2013).

El trabajo de Concha *et al.* (2013) muestra que los estudiantes de último año de pedagogía en educación básica en tres instituciones chilenas reflexionan de manera general, y sin un dominio técnico sólido, a partir de un video que muestra las decisiones tomadas por un docente durante sus clases. En España, Chamoso *et al.* (2012) analizaron el nivel de pensamiento reflexivo entre estudiantes de pedagogía de educación primaria en matemáticas, y encontraron resultados similares, ya que éstos mostraron niveles bajos de pensamiento reflexivo. En los portafolios que los estudiantes debían elaborar no analizaban cómo se había producido su propio aprendizaje, cómo se había desarrollado la enseñanza ni qué significaba enseñar.

En el artículo que aquí se presenta se recoge evidencia de seis programas de formación de profesores en Chile, en los que se analizó el foco y profundidad de la reflexión que realizan los estudiantes de pedagogía. Para ello se revisaron los recursos que los propios programas de formación solicitan a los estudiantes durante la experiencia de práctica profesional al finalizar su formación. De este modo, se describe no sólo la reflexión que los estudiantes son capaces de hacer en el contexto de su práctica profesional, sino que además se analizan las oportunidades que ofrecen los programas de formación de profesores para ello.

### *Oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva*

En este trabajo, por “oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva” se entienden aquellos espacios y mecanismos que ofrecen los programas de formación de profesores para desarrollar la reflexión docente (Blomeke, 2012; McDonnell, 1995).

Uno de los espacios más importantes para el desarrollo de la reflexión docente es la práctica profesional que los estudiantes de pedagogía realizan

a lo largo de su formación inicial (Collin *et al.*, 2012; Jones y Ryan, 2014); es por ello que se analizan los informes de práctica y el análisis de incidentes críticos que realizan los estudiantes. Mena y García (2013), por ejemplo, analizaron informes elaborados por 104 profesores en formación en una universidad española. Estos informes abordan la descripción de algún problema o situación que hubiera llamado la atención de los estudiantes de pedagogía durante su experiencia en el salón de clases, las metas y objetivos que perseguían, la acción realizada y una evaluación. El análisis de los datos permitió apreciar que el aprendizaje de los alumnos ocupó la mayor cantidad de menciones en los textos elaborados por ellos, seguido de las estrategias de enseñanza. Además, los datos mostraron que la mayor cantidad de proposiciones eran más bien descriptivas y escasamente reflexivas.

Los portafolios han sido empleados para compilar los trabajos elaborados por los estudiantes de pedagogía, y como material a partir del cual reflexionan sobre su proceso de aprendizaje (Mansvelder-Longayroux *et al.*, 2007; Oakley *et al.*, 2014). La investigación ha mostrado que para que un portafolio contribuya al aprendizaje, debe incluir una muestra que evidencie una variedad de desempeños de los estudiantes, y que permita reflexionar sobre la experiencia documentada (Oakley *et al.*, 2014).

Las muestras de desempeño docente (en adelante MDD) compilan material auténtico elaborado por un estudiante de pedagogía -a manera de portafolio- pero, además, aportan las orientaciones que sirvieron para la confección de dichas muestras y criterios de evaluación del desempeño evidenciado a partir de estándares (Kohler *et al.*, 2008; Montecinos *et al.*, 2011).

Las bitácoras también han recibido atención de la investigación sobre la práctica docente. Una bitácora debe describir eventos escogidos por el estudiante del modo más concreto posible, los cuales deben ser sistemáticamente examinados. Además, deben contener reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje (Farr y Riordan, 2015; Jones y Ryan, 2014).

En Hispanoamérica no hay investigación que haya comparado las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los distintos recursos que deben elaborar los estudiantes de pedagogía durante su práctica profesional para desarrollar la práctica reflexiva. Los trabajos tienden a analizar la reflexión docente que es evidente en un recurso específico, como los portafolios (Chamoso *et al.*, 2012) o los incidentes críticos (Mena y García, 2013). En este trabajo se busca aportar a la discusión mediante el análisis acerca de cómo distintos recursos elaborados por los estudiantes pueden proveer oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva.

## Metodología

Este estudio analiza y compara la reflexión docente contenida en portafolios, muestras de desempeño docente, bitácoras e informes de

práctica elaborados por 44 estudiantes de seis programas de formación de profesores en Chile.

### *El contexto de estudio*

Hasta 2015, la formación de profesores en Chile era impartida por instituciones universitarias e institutos profesionales, pero a partir de ese año, sólo las universidades están facultadas para formar profesores. Éstas pueden otorgar títulos profesionales y grados académicos (bachillerato, licenciatura, magíster, doctorado), mientras que los institutos profesionales sólo otorgan títulos profesionales (Ávalos y Matus, 2010; Ingvarson *et al.*, 2013).

En Chile las universidades se distinguen según su pertenencia o no al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Aquéllas que pertenecen a este Consejo son previas o derivan de sedes de universidades cuya existencia es anterior a la reforma del sistema de educación superior de los años ochenta, y tienden a ser más complejas en términos de sus áreas de conocimiento y del desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión. En la actualidad, de las 53 universidades chilenas, 27 pertenecen al Consejo de Rectores (Ávalos y Matus, 2010).

Los programas de formación docente tienen dos modalidades: una concurrente y una consecutiva. La primera modalidad prolonga la formación de profesores durante 4 o 5 años, e incluye cursos pedagógicos (teorías de la educación, evaluación de aprendizajes), cursos disciplinares y didácticos (donde se aprenden los contenidos y la forma de enseñarlos), actividades prácticas (donde los estudiantes tienen oportunidad para realizar experiencias en contextos reales de desempeño), cursos de formación general y optativos (que complementan la formación) y alguna actividad de finalización de estudios (como seminarios y tesis). La segunda modalidad se desarrolla usualmente a lo largo de un año y requiere de una formación previa en algún área disciplinar vinculada al currículo escolar. Esta modalidad incluye cursos pedagógicos, didácticos y experiencias de práctica intensivas en contextos reales de desempeño (Ávalos y Matus, 2010; Solís *et al.*, 2011).

La práctica profesional consiste en una experiencia directa que el estudiante de pedagogía desarrolla en algún establecimiento educacional, con el propósito de conectar su formación con el campo de la práctica donde se desempeñará una vez egresado (Collin *et al.*, 2012; Jones y Ryan, 2014; Solís *et al.*, 2011). Usualmente la práctica es progresiva, de manera que los estudiantes se involucran gradualmente en las tareas propias del rol docente. Esta práctica tiende a estar acompañada de la producción de informes, portafolios y otros documentos en los cuales los estudiantes dan cuenta de las actividades realizadas en la práctica y reflexionan sobre su experiencia (Solís *et al.*, 2011).

### *Muestra*

La muestra para este estudio es de carácter intencional. La unidad muestral está conformada por los trabajos elaborados por estudiantes de pedagogía durante su última práctica profesional.

El material de análisis fue seleccionado en tres etapas: en la primera se seleccionaron intencionalmente seis programas de formación de profesores impartidos por cinco instituciones de acuerdo con lo siguiente: tipo de institución formadora (universidades tradicionales del Consejo de Rectores, universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores e institutos profesionales); características de la formación profesional (formación consecutiva y formación concurrente); nivel educativo al que apunta el programa de formación (educación primaria o secundaria) y especialidad (educación general primaria, especialidad en lenguaje, matemáticas y educación física).

En la segunda etapa se seleccionó el material generado por los estudiantes. Para identificarlo se consultó a académicos y/o directivos de cada programa de formación sobre cuál era el material que el programa solicitaba elaborar a los estudiantes. Una vez identificado, se recolectó previa autorización de los estudiantes que lo elaboraron.

En la tercera etapa se seleccionaron los segmentos de los materiales recolectados que más claramente abordaran la reflexión de los estudiantes sobre su experiencia de práctica. Para ello se definieron dos criterios: 1) se seleccionaron los apartados dedicados a la descripción y/o análisis de las actividades dentro de la sala de clase en los centros de práctica; y 2) se seleccionaron los apartados que expresaran una reflexión, análisis o conclusiones a partir de la experiencia práctica realizada.

En la Tabla 1 se presenta el tipo de material recibido, así como la cantidad de documentos y de estudiantes que lo elaboraron. Se recibieron en total 50 documentos, y todos fueron incorporados en el análisis. Estos documentos fueron elaborados por 44 estudiantes, ya que en uno de los programas se les pedía que elaboraran dos documentos distintos. El total de páginas analizadas fue de 450, aproximadamente.

**Tabla 1**  
Documentos recibidos de cada institución

| Programa*   | Tipo de material                               | Número de documentos | Número de estudiantes |
|---|--|----------------------|-----------------------|
| Consecutivo, universidad Consejo de Rectores 1, formación de profesores secundarios (P1UT1)                   | Muestras de desempeño docente                  | 10                   | 10                    |
| Concurrente, universidad Consejo de Rectores 1, formación de profesores primarios (P2UT1)                     | Informe final práctica profesional<br>Bitácora | 6<br>6               | 6                     |
| Concurrente, universidad Consejo de Rectores 2, formación de profesores secundarios (P3UT2)                   | Portafolio práctica                            | 15                   | 15                    |
| Concurrente, universidad Consejo de Rectores 3, formación de profesores secundarios (P4UT3)                   | Seminario práctica profesional                 | 4                    | 4                     |
| Concurrente, instituto profesional 1, formación de profesores primarios (P5IP1)                               | Portafolio práctica profesional                | 4                    | 4                     |
| Concurrente, universidad no perteneciente al Consejo de Rectores 1, formación de profesores primarios (P6UP1) | Informe práctica profesional                   | 5                    | 5                     |
| Total   |  | 50                   | 44                    |

“P”, seguido de un número que sirve para identificarlas individualmente. “UT” significa universidad tradicional (Consejo de Rectores); “UP” significa universidad privada no participante en el Consejo de Rectores; “IP” significa instituto profesional. Cada institución es seguida de un número para identificarlas por separado, de modo tal que dos programas (P1 y P2) con un mismo número después de la identificación institucional significa que esos programas corresponden a una misma institución (UT1).

### *Análisis de la información*

Para responder a la pregunta sobre las oportunidades que ofrecen los trabajos escritos que deben elaborar los estudiantes para promover la reflexión docente, el material recibido fue analizado según su tipo (portafolio, bitácora, informe de práctica, etcétera), su estructura (secciones que lo componen) y las orientaciones que provee el estudiante para la reflexión. Este análisis se realizó atendiendo al contenido explícito de los textos elaborados por los estudiantes, complementado con la información obtenida mediante entrevistas a académicos y/o directivos de los programas.

Para responder a la pregunta sobre cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado, se procedió a analizar el material usando dos rúbricas: siguiendo a Leijen *et al.* (2012), una de las rúbricas permite identificar el foco sobre el cual reflexionan los estudiantes, y la otra analiza la profundidad del análisis.

La primera rúbrica -el foco de la reflexión- toma en cuenta varias dimensiones sobre las cuales los estudiantes pueden centrar su atención.

Estas dimensiones fueron elaboradas siguiendo a Griffin (2003) y a Leijen *et al.* (2012), y considera, además, los marcos regulatorios del desempeño docente y la formación inicial existentes en Chile (MINEDUC, 2008; 2012a; 2012b). Estas dimensiones son:

- Política educativa: políticas e iniciativas estatales en educación, y los marcos regulatorios de la práctica docente o la formación inicial.
- Entorno o comunidad local: relaciones entre la escuela, la comunidad y las organizaciones del entorno (otras escuelas, redes de profesores, etc.).
- Condiciones materiales, humanas y organizativas de la escuela: gestión técnica pedagógica y administrativa de la escuela; recursos materiales y humanos.
- Planificación e implementación de la clase:
  - Diseño de la clase: secuencia de actividades planificadas, tipo de actividades y adaptaciones curriculares realizadas.
  - Implementación de la clase: gestión del tiempo durante la clase, posibilidad de implementar las actividades/ estrategias según lo planificado y actividades realizadas.
- Ambiente propicio para el aprendizaje: relación profesor-alumno, relación entre estudiantes, motivación de los alumnos y orden/ disciplina en la clase.
- Enseñanza/aprendizaje:
  - Enseñanza del profesor/practicante: estrategias metodológicas empleadas durante la práctica por el practicante u observadas en la enseñanza del profesor a cargo del curso, incluyendo el uso de materiales didácticos.
  - Aprendizaje de los alumnos:<sup>2</sup> nivel de aprendizaje de los alumnos de la escuela, etapas y proceso de aprendizaje, diversidad de formas de aprendizaje.
  - Aprendizajes logrados por los practicantes: aprendizajes profesionales y/o personales, proceso y etapas del propio aprendizaje en el contexto de la práctica.
  - Rol del docente en la sociedad: contexto e implicaciones sociales, históricas, políticas y culturales de la labor docente.

Cada una de estas dimensiones recibió un puntaje que oscila entre 0 puntos, cuando el tema en cuestión no era abordado en el documento; 1 punto, cuando el tema estaba presente en el texto, pero recibía una atención menor; 2 puntos, cuando el tema recibía una importancia intermedia; y 3 puntos, cuando se constituía como foco principal del documento.

La segunda rúbrica aborda la profundidad de la reflexión (Griffin, 2003; Leijen *et al.*, 2012; Mena y García, 2013). Las dimensiones son:

- Distinciones del campo pedagógico: uso de conceptos y teorías usuales en el campo pedagógico en la reflexión elaborada (incluye conceptos relacionados con el contenido a ser enseñado).
- Diversidad de las distinciones utilizadas: qué tan diversas son las distinciones propias del campo pedagógico que están presentes en el texto.
- Establecimiento de relaciones entre hechos: presencia de relaciones entre hechos ocurridos en el contexto de la práctica o en el propio desempeño; aprendizaje de los alumnos; condiciones materiales de trabajo, etc.
- Posicionamiento y justificación de los argumentos: presencia de una postura personal argumentada respecto de las situaciones analizadas.
- Consideración de la experiencia personal: presencia en el texto de emociones y experiencias anteriores del practicante.
- Propuesta de cambios: presencia de propuestas, iniciativas o intención de modificar aspectos de su práctica docente; concepciones, recursos empleados, etc., analizando su factibilidad.
- Vínculo teórica-práctica: vínculos entre la teoría y la práctica docente. El estudiante aplica o discute conceptos para analizar situaciones.
- Explicitación/reflexión sobre los aprendizajes propios: presencia de un relato sobre cambios en la forma en que el estudiante enmarca, analiza, comprende o aborda una situación pedagógica.

En esta rúbrica la puntuación se estableció como sigue: 0 puntos, cuando en el texto no había presencia de análisis de la dimensión en cuestión; 1 punto, cuando se observaba presencia de algunas distinciones, relaciones, ideas, etcétera; 2 puntos, cuando se observaba presencia de elementos, aunque sin aplicación, vínculo o especificidad; y 3 puntos, cuando se observaba variedad de distinciones y discusión de relaciones, aplicación a la situación analizada, etc.

Dos investigadores estuvieron a cargo de la aplicación de las rúbricas a los textos seleccionados. Para que esta aplicación fuera lo más uniforme posible, al inicio de esta etapa los textos seleccionados en dos programas distintos fueron analizados por ambos investigadores. Los puntajes asignados por cada uno de ellos fueron discutidos por el equipo de investigación, a fin de identificar las dimensiones en las cuales se asignaron puntajes muy dispares. La discusión permitió uniformar los criterios de los investigadores y afinar las rúbricas. Una vez analizados y discutidos los dos programas que recibieron doble aplicación de la rúbrica, cada investigador analizó por separado los textos de los otros cuatro programas de formación.

Una vez que las dos rúbricas fueron aplicadas, los puntajes de cada uno de los seis programas se analizaron estadísticamente. El análisis emplea los promedios del puntaje obtenido en cada dimensión.

Junto con asignar puntajes a los textos, los investigadores codificaron segmentos específicos de los textos según las dimensiones descritas en

cada rúbrica. De este modo, para cada una de estas dimensiones se contó con referencias textuales provenientes del conjunto de textos analizados. En lo que sigue se designan esas referencias según la nomenclatura de la institución formadora, seguido del número de estudiante al que pertenece el texto citado.

## Resultados

El material recolectado en las instituciones formadoras es de distinto tipo: en algunos programas se emplean los portafolios; en otros, las muestras de desempeño docente, bitácoras o informes de práctica (Tabla 2). Esta variedad se expresa incluso en programas de una misma institución. En P1UT1 se pide a los estudiantes una MDD, mientras que en P2UT1 se les pide una bitácora y un informe de práctica.

**Tabla 2**  
Tipo y estructura del material recibido y seleccionado

| Programa | Material recibido   |                    | Material seleccionado   |                    |
|----------|---|--------------------|---|--------------------|
|          | Tipo de material  | Extensión promedio | Sección escogida  | Extensión promedio |
| PIUT1    | Muestras de desempeño docente (MDD): presenta evidencia en torno a 6 estándares de desempeño: contextualización de la enseñanza, metas de aprendizaje, planes de clase, plan de evaluación, toma de decisiones y análisis de resultados, y autoevaluación reflexiva.  | 100 págs.          | Dos secciones:<br>1. Toma de decisiones y análisis de resultados<br>2. Autoevaluación reflexiva | 16 págs.           |
| P2UT1    | Informe final de la práctica profesional: presenta los análisis y reflexiones del estudiante a partir de un conjunto de preguntas específicas referidas a los aprendizajes obtenidos en la práctica, a la retroalimentación de los profesores guías, las clases realizadas, las debilidades y fortalezas que identifican en su desempeño, y las proyecciones respecto a su rol como profesores. | 8 págs.            | Informe final completo  | 8 págs.            |
|          | Bitácora: documento en el que los estudiantes escogen y describen un evento sucedido en la práctica, y explican en qué consiste y por qué es significativo, el ámbito pedagógico desde el cual se puede analizar y los aprendizajes al respecto.  | 5 págs.            | Bitácora completa   | 5 págs.            |

**Tabla 2 (Cont.)**  
Tipo y estructura del material recibido y seleccionado

|       |   |           |  |          |
|-------|---|-----------|--|----------|
| P3UT2 | Portafolio de práctica: recopila el material generado durante la práctica profesional y los análisis respectivos. Incluye una contextualización del centro de práctica, la descripción del contenido que se trabajó, la justificación de los recursos pedagógicos y de la evaluación, las planificaciones de clases, las evaluaciones de aprendizajes aplicadas a los estudiantes, las guías de trabajo, muestras de los trabajos de los estudiantes, bitácoras de clases y una sección de conclusiones y reflexiones sobre la experiencia. | 250 págs. | Dos secciones:<br>1. Conclusiones<br>2. Reflexión pedagógica                                   | 2 págs.  |
| P4UT3 | Seminario de práctica profesional: documento que describe el diseño, implementación y resultados de la aplicación de una metodología o recurso didáctico aplicado durante la práctica.  | 50 págs.  | Tres secciones:<br>1. Descripción de la implementación<br>2. Plan de mejora<br>3. Conclusiones | 18 págs. |

**Tabla 2 (Cont.)**  
Tipo y estructura del material recibido y seleccionado

| Programa | Tipo de material  | Material recibido  |  | Material seleccionado |  |
|----------|---|--------------------|--|-----------------------|--|
|          |   | Extensión promedio | Sección escogida   | Extensión promedio    |  |
| P5IPI    | Portafolio de práctica profesional: contiene material generado en la práctica profesional (planificaciones de clases, evaluaciones y encuestas aplicadas, etc.), una caracterización del establecimiento y curso con el que se trabajó, una bitácora y un análisis y reflexión sobre las clases realizadas.                         | 250 págs.          | Dos secciones:<br>1. Diario reflexivo<br>2. Análisis de la clase | 8 págs.               |  |
| P6UPI    | Informe de práctica profesional: describe el proyecto implementado en el centro de práctica (objetivos, acciones realizadas), las características generales del establecimiento y del curso donde se trabajó, planificaciones de clases, bitácora, evidencia del trabajo realizado y conclusiones sobre la experiencia de práctica. | 25 págs.           | Dos secciones:<br>1. Bitácora<br>2. Conclusiones                 | 15 págs.              |  |

En las MDD los estudiantes de P1UT1 recogen, organizan y presentan evidencias elaboradas durante la planificación, conducción y evaluación de las actividades docentes que realizaron durante su práctica profesional. Además, describen y analizan la toma de decisiones y los resultados obtenidos en la experiencia, para lo cual emplean estándares de desempeño que ofrecen orientaciones precisas sobre lo que se espera en cada sección de la MDD. Al finalizar, los estudiantes elaboran una autoevaluación reflexiva, en la cual analizan, entre otras cosas, el rol docente, las debilidades y fortalezas propias y las proyecciones de la experiencia para el futuro profesional.

Para elaborar la bitácora los estudiantes de P2UT1 deben escoger y describir una situación ocurrida en la práctica, que fuera significativa para ellos. En la bitácora los estudiantes deben proporcionar los datos generales

de la situación escogida, describirla, explicar por qué es significativa, analizarla pedagógicamente, relacionarla con los saberes profesionales adquiridos durante su formación y señalar los aprendizajes y desafíos que se desprenden de la situación descrita. Además de la bitácora, estos estudiantes deben elaborar un informe de práctica centrado en el análisis y reflexión sobre el trabajo de aula, su desempeño y los aprendizajes obtenidos. Entre los aspectos que deben ser analizados están la retroalimentación de los profesores guías, las clases realizadas en sus centros de prácticas, las debilidades y fortalezas en su desempeño y las proyecciones respecto a su rol como profesores. Para el desarrollo de cada una de estas secciones los estudiantes disponen de indicaciones y preguntas que deben abordar.

Otros dos programas utilizan el informe de práctica, aunque con estructuras distintas. El informe de práctica profesional de P6UP1 describe un proyecto específico implementado por el estudiante en el centro de práctica, las características generales del establecimiento y del curso donde se trabajó. Incluye, además, evidencia del trabajo realizado, bitácoras y conclusiones sobre el establecimiento y la experiencia implementada. Las bitácoras describen las clases realizadas, considerando su organización, estructura y la relación profesor-alumno. Las conclusiones del informe contienen comentarios libres sobre la experiencia de práctica realizada. En el informe de práctica de P4UT3 los estudiantes describen el diseño, implementación y resultados de la aplicación de una metodología o recurso didáctico realizado durante las clases que ellos impartieron en el centro de práctica. En la sección de conclusiones sintetizan y reflexionan libremente sobre el proceso y los resultados obtenidos.

Dos instituciones emplean el portafolio. En P3UT2, el portafolio que entregan los estudiantes contiene una contextualización del centro de práctica y/o del curso en el que les tocó trabajar, evidencia de las planificaciones de clases elaboradas y de los recursos pedagógicos empleados. El portafolio contiene también una bitácora y un análisis de la unidad de aprendizaje que los estudiantes trabajaron en el centro de práctica. Las bitácoras contienen un relato descriptivo sobre los aprendizajes a ser desarrollados durante las clases, las metodologías, actividades y materiales, y los logros obtenidos. En este análisis se describen y justifican los contenidos específicos trabajados, los recursos pedagógicos y el tipo de evaluación de aprendizaje empleada. El portafolio contiene, además, una sección de reflexiones finales y conclusiones. En esta sección los estudiantes abordan libremente distintos aspectos de su experiencia, tales como: la descripción de las condiciones favorables/no favorables del establecimiento para el desempeño de su rol como practicantes y el valor que ha tenido la experiencia de práctica para su formación.

En P5IP1 los portafolios contienen una caracterización del establecimiento y del curso con el que se trabajó, distintas evidencias respecto de las clases realizadas y un análisis y reflexión sobre éstas, donde los estudiantes consideran aspectos tales como la motivación

de los alumnos, el clima de aula, las metodologías empleadas y los resultados obtenidos. En la sección de reflexión, los estudiantes analizan y reflexionan libremente en torno a algún aspecto específico de la experiencia de práctica que les haya llamado la atención.

En síntesis, la estructura de los materiales es distinta. En algunos, por ejemplo, la bitácora es un documento distinto del informe de práctica; y en otros, está contenida en él. Por otro lado, en dos programas el documento es elaborado con ayuda de instrucciones específicas sobre lo que se espera de los estudiantes en cada sección; en otros, la reflexión se deja libre, de modo que los estudiantes reflexionan sobre algo que les llama la atención.

### *El foco de la reflexión*

La Tabla 3 muestra el puntaje promedio asignado a cada dimensión de la rúbrica empleada para medir el foco que los estudiantes establecen para su reflexión. La dimensión que más concentra el foco del total de los estudiantes es “enseñanza”, con un promedio de 2.02 puntos (el rango es entre 0 y 3). Le sigue “implementación”, con 1.66 puntos y “aprendizaje”, con 1.43 puntos.

**Tabla 3**  
Focos de la reflexión docente

|  | P1UT1<br>(n=10) | P2UT1<br>(n=6) | P3UT2<br>(n=15) | P4UT3<br>(n=4) | P5IP1<br>(n=4) | P6UP1<br>(n=5) | Total<br>(n=44) |
|--|-----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
|  | Media           | Media          | Media           | Media          | Media          | Media          | Media           |
| Política educativa                               | 0.2             | 0              | 0.07            | 0              | 0              | 0.2            | 0.09            |
| Comunidad  | 0.7             | 0.5            | 0.4             | 0              | 0.25           | 0              | 0.39            |
| Condiciones materiales / humanas / organizativas | 0.9             | 0.17           | 0.73            | 0              | 0              | 0.2            | 0.5             |
| Diseño   | 1.5             | 2.33           | 0.93            | 0.5            | 0.75           | 0.6            | 1.16            |
| Implementación                                   | 1.9             | 1.67           | 1.13            | 2              | 1              | 3              | 1.66            |
| Ambiente propicio para el aprendizaje            | 0.94            | 1.17           | 0.51            | 0.4            | 0.75           | 0.28           | 0.68            |
| Enseñanza  | 2.2             | 2.5            | 1.87            | 2.25           | 3              | 0.6            | 2.02            |
| Aprendizaje                                      | 2               | 1.67           | 1.27            | 2              | 1              | 0.4            | 1.43            |
| Aprendizajes logrados por los practicantes       | 1.5             | 0.92           | 0.23            | 0              | 0.5            | 1              | 0.7             |
| Rol del docente en la sociedad                   | 0.6             | 0.5            | 0.27            | 0              | 0.25           | 0              | 0.32            |

Como puede verse, los temas que concentran el foco en cada uno de los programas tienden a ser similares, aunque con algunos matices. La enseñanza es el tema que recibe la mayor puntuación en los distintos programas, salvo en P6UP1. En P1UT1 la enseñanza obtiene 2.2 puntos, en P2UT1 obtiene 2.5 puntos, en P3UT2 obtiene 1.87 puntos, en P4UT3 obtiene 2.25 y en P5IP1 obtiene 3 puntos. Mientras, en P6UP1 esta dimensión obtiene 0.6 puntos y es superada por “implementación”, que obtiene 3 puntos, y por aprendizajes de los propios estudiantes que realizan su práctica, con 1 punto. Esto significa que, en general, en los

programas analizados aquí, la dimensión “enseñanza” es el foco principal, o al menos uno de los principales, de la reflexión de los estudiantes. Los estudiantes desarrollan y se concentran en este tema.

El examen del contenido de los trabajos en la dimensión “enseñanza” muestra que los estudiantes de P1UT1 y P2UT1 analizan las estrategias metodológicas que desarrollan en la clase y los recursos didácticos utilizados. Por ejemplo, estos estudiantes analizan la importancia de otorgar un rol activo a los alumnos, realizar preguntas que estimulen el pensamiento de orden superior en ellos, la autoevaluación y el trabajo colaborativo. También se mencionan algunos recursos didácticos empleados, tales como videos, juegos, mapas conceptuales y presentaciones multimediales. Por ejemplo, una estudiante de P2UT1 analiza el uso de un video en su clase:

A partir de la proyección del corto (que logró captar la atención de los alumnos) fue posible realizar una reflexión sobre cómo la publicidad influye en nuestra vida cotidiana a través de la manipulación publicitaria, generando necesidades que no lo son, y cómo esto se manifiesta en nuestra sociedad de consumo. Así, fue posible que los alumnos elaboraran opiniones críticas sobre los avisos publicitarios y que participaran activamente (P2UT1-E3).

Los textos de P6UP1, en cambio, se centran en la implementación en clases de un proyecto diseñado por los estudiantes, mientras que casi no se aborda la enseñanza. Los textos de esta institución se concentran fundamentalmente en la descripción de las acciones realizadas, y en algunos casos se describe también cómo se implementan y su secuencia, pero no se analizan las metodologías ni las estrategias empleadas que orientan estas acciones, ni tampoco las consecuencias de estas acciones para el aprendizaje de los alumnos. La descripción se concentra en lo que se hizo en la sala de clases, pero no en los fundamentos pedagógicos, ni en su conexión con la enseñanza ni el aprendizaje.

Los temas que siguen en importancia varían un poco más. En P1UT1 el aprendizaje de los alumnos sigue en importancia, con 2 puntos, y luego la implementación, con 1.9. En la P2UT1 es el diseño el que sigue en importancia (2.33 puntos), y luego la implementación y el aprendizaje, ambas con 1.67 puntos. En P3UT2, al igual que en P1UT1, los dos temas que siguen en importancia son el aprendizaje de los alumnos y la implementación (1.27 y 1.13, respectivamente). En P4UT3 los temas que siguen son el aprendizaje de los alumnos y la implementación, ambos con 2 puntos. En P5IP1 el tema de mayor importancia es la enseñanza (3 puntos), luego siguen la implementación y el aprendizaje, ambos con 1 punto. En general, esto significa que, si bien el foco principal de la reflexión en los textos analizados de estos programas es la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y la implementación de las actividades en la sala de clases también reciben atención, aunque menor.

En cuanto a los aprendizajes de los alumnos, los estudiantes de P1UT1, P4UT3 y P3UT2 se refieren a los logros que ellos han obtenido en relación con los objetivos de aprendizaje esperados y con las estrategias que se aplicaron. Además, discuten los contenidos y habilidades específicas que sus alumnos han aprendido (o no). Una de

las estudiantes de P1UT1, por ejemplo, analiza detalladamente el logro en términos de aprendizaje de los alumnos en los distintos objetivos planteados, y al final de su análisis concluye:

En la última sesión de la planificación, cuya meta era reconocer la democracia como un sistema de gobierno que promueve valores como la igualdad, la libertad y la justicia, vinculándolo con la realidad nacional... fue la clase donde se obtuvo menos logro (P1UT1-E1).

Respecto a la implementación, los estudiantes de P3UT2 y P4UT3 se refieren a la estructura de la clase (inicio, desarrollo, cierre), a la secuencia de actividades realizadas y a los tiempos requeridos para hacer las actividades.

Los temas en los que menos se enfocan los estudiantes, en general, son tres: la política educativa (0.09 puntos), el rol del docente en la sociedad (0.32 puntos) y la comunidad (0.39 puntos).

La política educativa está ausente de los textos elaborados por los estudiantes, salvo en P6UP1, en P1UT1 (ambos con 0.2 puntos) y P3UT2 (0.07 puntos). El examen del contenido de los textos muestra que las escasas menciones que se hacen a la política pública nacional se refieren al marco que define estándares para la enseñanza, y cómo los consideran en sus planificaciones y en la realización de clases. Así, por ejemplo, una estudiante analiza la importancia del clima de aprendizaje en el salón de clases citando un instrumento de política pública que especifica estándares de desempeño docente: "como se menciona en el Marco para la Buena Enseñanza (2003), los docentes deben generar un ambiente y clima de clase en el que se dé lugar a los procesos de enseñanza" (P1UT1-2).

Otro tema menos abordado es la comunidad que rodea a la escuela. En ocasiones puntuales los estudiantes mencionan la importancia de conocer el entorno en el cual se encuentra el establecimiento o las características de las familias (por ejemplo, el compromiso de los apoderados), pero no se precisa cómo se incorpora este contexto en la labor de la escuela. Por ejemplo, una estudiante señala brevemente: "los apoderados están muy presentes en la educación de sus hijos, lo que resulta un apoyo positivo" (P3UT2-E12).

Algunos estudiantes mencionan el rol del docente en la sociedad de manera muy breve; afirman la importancia social de la labor docente, pero no se detienen a hacer un examen más elaborado. Por ejemplo, un alumno de P6UP1 dice: "esta práctica nos ha permitido hacernos más conscientes de la responsabilidad que implica la profesión... De esta manera, buscar medidas que me permitan progresar y conformar el perfil docente que la sociedad actual requiere" (P6UP1-E4).

### *La profundidad del análisis*

En las distintas dimensiones que analizan la profundidad del análisis se observan, en general, puntajes bajos (Tabla 4). En el uso de distinciones del campo pedagógico, que es la dimensión donde los textos obtienen mayor puntuación, el promedio en el conjunto de programas es de 1.82

puntos (en el rango de 0 a 3 puntos). Le sigue el posicionamiento frente a los juicios emitidos (1.41 puntos) y la diversidad de distinciones (1.23 puntos). Las dimensiones donde se observan puntajes menores son: la consideración de la experiencia personal del practicante (0.39 puntos), la proposición de cambios frente a lo aprendido en la práctica (0.73 puntos) y el vínculo teoría-práctica (0.91 puntos). Esto significa que, en general, en los textos de los estudiantes se observan algunas distinciones, relaciones e ideas propias del campo pedagógico, pero éstas son más bien generales, están desconectadas entre sí y tienen escasa aplicación, si acaso, a las situaciones analizadas, con algún posicionamiento personal y una reducida diversidad de distinciones empleadas. En general no se toma en cuenta la experiencia personal, ni propuestas de cambios o de vínculo entre teoría y práctica.

**Tabla 4**  
Profundidad de la reflexión docente

|  | P1UT1<br>(n=10) | P2UT1<br>(n=6) | P3UT2<br>(n=15) | P4UT3<br>(n=4) | P5IP1<br>(n=4) | P6UP1<br>(n=5) | Total<br>(n=44) |
|--|-----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
|  | Media           | Media          | Media           | Media          | Media          | Media          | Media           |
| Distinciones del campo pedagógico          | 2.8             | 2.5            | 1.33            | 2.5            | 1              | 0.6            | 1.82            |
| Diversidad de las distinciones             | 2.5             | 2.33           | 0.67            | 1.25           | 0              | 0              | 1.23            |
| Establecimiento de relaciones entre hechos | 2.3             | 2.17           | 0.7             | 0.87           | 0.25           | 0.2            | 1.18            |
| Posicionamiento y justificación del juicio | 1.9             | 2.5            | 1               | 1.25           | 0.75           | 1              | 1.41            |
| Consideración de la experiencia personal   | 1               | 0.83           | 0.07            | 0              | 0.25           | 0              | 0.39            |
| Proposición de cambios                     | 1.5             | 1.33           | 0.07            | 1              | 1              | 0              | 0.73            |
| Vínculo teoría-práctica                    | 1.8             | 2              | 0.13            | 1.5            | 0              | 0.4            | 0.91            |
| Aprendizajes propios                       | 2.1             | 2.33           | 0.27            | 0              | 1              | 1.6            | 1.16            |

El uso de distinciones propias del campo pedagógico es la dimensión donde, comparativamente, se observan los mayores puntajes en cinco programas. En P1UT1 el promedio para esta dimensión es 2.8 puntos; en P2UT1 es 2.5 (al igual que el “posicionamiento y justificación del juicio presentado”); en P3UT2 es de 1.33; en P4UT3 es de 2.5 y en P5IP1 es de 1 punto (junto con otras dos dimensiones). En P6UP1, en cambio, el mayor puntaje se observa en la explicitación y reflexión sobre los aprendizajes propios, con 1.6 puntos. Esto significa que en esta dimensión se observan importantes diferencias entre los programas: mientras tres de ellos tienden a mostrar una mayor presencia de distinciones del campo pedagógico (P1UT1, P2UT1 y P4UT3), en los otros tres estas distinciones son más bien escasas (P3UT2, P5IP1 y P6UP1).

El análisis del contenido de los textos permite apreciar que las distinciones pedagógicas más comunes en los distintos programas se refieren a los contenidos específicos que se abordan con los alumnos en el salón de clases. En P1UT1 y P2UT1, por ejemplo, se emplean distinciones tales como: fonema, grafema, fábula, adición, sustracción, denominador común. En los textos de P4UT3, se hacen distinciones referidas al contenido matemático que se está trabajando con los alumnos:

análisis estadístico, número de ocurrencia, tablas de frecuencia, etc. Uno de los estudiantes de P2UT1 que trabajó con ciencias en su práctica señala:

La enseñanza fue efectiva, desde el momento en que la orientación de las clases tomó en consideración el género de las estudiantes... Temas como aldehídos y cetonas se trabajaron desde los perfumes y los aromas; los ácidos carboxílicos y los esteres fueron abordados desde el colesterol (P2UT1-E6).

Distinciones relativas a las competencias o habilidades a desarrollar en los alumnos tienen menor presencia: en P1UT1 y P2UT1 los textos mencionan habilidades superiores del pensamiento, y capacidad de los alumnos de inferir, argumentar y analizar los contenidos. Además, se aprecian menos distinciones relacionadas con la evaluación de aprendizajes y con los elementos didácticos y formas de trabajo de los alumnos en clases (transposición didáctica, contrato pedagógico, actividad metacognitiva, preguntas explícitas). Un estudiante, por ejemplo, señala en su trabajo: "...hay que mejorar aún más en el uso de la pizarra, dado que un orden claro y establecido en ella nos ayudará a cumplir de mejor manera una transposición didáctica clara y útil en función de la clase" (P2UT1-E6).

El posicionamiento y justificación del juicio se ubica entre las tres dimensiones con mayores puntajes en P2UT1 (2.5 puntos), en P3UT2 (1 punto), en P6UP1 (1 punto) y en P5IP1 (0.75 puntos). Esto significa que, en los textos elaborados por los estudiantes, estos elementos sí aparecen, aunque sin mayor desarrollo, aplicación o vínculo con otros elementos de la reflexión.

En esta dimensión hay diferencias entre los programas: por ejemplo, los textos de P2UT1 desarrollan argumentos sobre cómo trabajar el orden y la disciplina, y son críticos cuando esto se sobrepone a otros fines; o sostienen la importancia de no bajar la exigencia a los alumnos cuando hay dificultades. Por ejemplo, un estudiante señala: "la estructura de la clase estaba bien definida y logré adecuarme con mayor facilidad a los tiempos destinados para cada una de las actividades, por lo que los alumnos estuvieron participando activamente de las actividades sin que se generara desorden" (P2UT1-E1).

En P3UT2 y P4UT3, en cambio, hay una menor justificación de las afirmaciones. Por ejemplo, se señala que los aprendizajes de los alumnos fueron pobres, o lo favorable o desfavorable de una metodología que usa el profesor para guiar los aprendizajes de los alumnos, pero no se profundiza por qué esos aprendizajes fueron pobres o por qué razón una determinada metodología resultó favorable (o no).

La dimensión "diversidad de distinciones" se ubica entre los tres mayores puntajes en tres de los programas considerados. En P1UT1 recibe 2.5 puntos (por debajo de "distinciones propias del campo pedagógico"); en P2UT1 recibe el segundo mayor puntaje (2.33 puntos). En P4UT3 esta dimensión recibe 1.25 puntos, después de "distinciones propias del campo pedagógico" y de "vínculo teoría-práctica". Esto significa que en los textos de P1UT1 y P2UT1 la reflexión de los

estudiantes incluye una cierta variedad de distinciones, mientras en los otros programas la reflexión tiende a no contener muchas distinciones.

El análisis del contenido de los textos muestra que los estudiantes de P2UT1, P1UT1 y P4UT3 analizan un mismo tema empleando varias distinciones pedagógicas. Por ejemplo, las evaluaciones se analizan en un mismo texto empleando distinciones tales como criterios, indicadores, pautas y procedimientos; la enseñanza se analiza en otro texto empleando términos como clima de aula, estructura de la clase y motivación de los alumnos. Una estudiante, por ejemplo, reflexiona en siete páginas sobre la práctica profesional y en ellas aborda “tres focos importantes, experiencias de aprendizaje modelado, exigencias curriculares e institucionales y realidad didáctica pedagógica”. En este desarrollo emplea distinciones tales como modelamiento, exigencias curriculares e institucionales, contextualización, objetivos transversales, etc. (P1UT1-E2).

Entre las categorías menos desarrolladas está la consideración de la experiencia personal en la descripción/explicación elaborada en el texto. Por ejemplo, un estudiante de P1UT1 describe su inseguridad para abordar en el salón de clases algunos contenidos específicos, mientras otro estudiante P3UT2 explicita prejuicios frente al trabajo con alumnos, pero sin desarrollar estas ideas.

La propuesta de cambios a partir de lo observado-aprendido en la propia práctica es también una categoría poco desarrollada en los textos de los estudiantes. En general no hacen sugerencias de modificaciones a su enseñanza en términos de recursos, metodologías o concepciones distintas de las realizadas u observadas. En algunos casos se proponen ajustes a las actividades que han realizado, por ejemplo, en torno a la pertinencia de las actividades según la edad o el uso de cierto tipo de preguntas. Otros estudiantes mencionan la necesidad de superar debilidades específicas, tales como su expresión corporal o su capacidad de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. Y otros más sugieren utilizar recursos innovadores, como tecnologías de la información, pero sin plantear cómo se podría hacer esto y sin discutir, por ejemplo, las mejores alternativas en función de los objetivos.

La conexión entre teoría y práctica también es un aspecto con baja presencia en los textos. En P1UT1, que es la institución donde se aprecia un puntaje más alto, sólo en ocasiones se aplican algunos conceptos para justificar las decisiones que se toman, por ejemplo, aludiendo a algunos autores o textos. Estudiantes de otros programas plantean algunas definiciones conceptuales y las relacionan superficialmente con su práctica.

## Discusión y conclusiones

Este artículo buscó responder a dos preguntas: para la primera, ¿cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado en Chile?, se analizó el foco y la profundidad de la reflexión desarrollada por ellos.

Al respecto podemos decir que en los textos analizados no aparece una dimensión que se constituya como el foco principal de los documentos; se observa que los estudiantes de casi todos los programas abordan algunas dimensiones con una atención más bien intermedia, mientras otras tienden a recibir una atención menor o francamente nula. Las tres dimensiones que reciben una atención intermedia son: la enseñanza, la implementación y el aprendizaje de los alumnos: cuando hablan de “enseñanza”, los estudiantes se ocupan fundamentalmente de describir y analizar estrategias metodológicas desarrolladas en las clases y los recursos que las acompañan; cuando hablan de “implementación”, se concentran en describir las acciones realizadas en el salón de clases; y cuando hablan de “aprendizaje” se concentran en los logros obtenidos, en relación a los esperados.

Sólo un programa de formación escapa a esta tendencia. En la P6UP1 la “implementación” constituye el foco principal de los trabajos, seguido por el “aprendizaje logrado por los practicantes”, “la enseñanza” y el “diseño”. El “aprendizaje de los alumnos” ocupa el cuarto lugar, con un puntaje que refleja una presencia menor (o incluso ausencia) en los textos de los estudiantes.

Es destacable que los dos aspectos en los que más se centran los estudiantes se relacionan con su propio desempeño (enseñanza e implementación), y no tanto con el aprendizaje de los alumnos. Estos resultados deben ser interpretados considerando que la práctica profesional a partir de la cual los estudiantes elaboran los documentos es un espacio privilegiado para examinar el propio desempeño, y constituye una de las primeras aproximaciones al trabajo efectivo como profesor. En este sentido, es razonable que el foco esté puesto en el estudiante en práctica y en cómo enseña e implementa las estrategias y metodologías aprendidas a lo largo de su formación.<sup>3</sup> Sin embargo, surge la pregunta de si el aprendizaje de los alumnos debería ser prioritario en los textos analizados, ya que es este aspecto el que debería orientar y dar sentido al desempeño de los estudiantes. En uno de los programas, incluso, el aprendizaje de los alumnos tiene valores mínimos; en otros, poco se abordan las dificultades que tuvieron los alumnos para aprender un determinado contenido, y qué consecuencias implicó esto para la enseñanza y la implementación.

Los resultados muestran también que los estudiantes no se enfocan en la política educativa, en el rol del docente en la sociedad ni en la comunidad de la cual forma parte la escuela. Los resultados encontrados aquí coinciden con estudios que señalan que este tipo de reflexión es el que menos desarrollan los estudiantes de pedagogía; lo que agrega la investigación que aquí se presenta es que este escaso foco en política educativa, comunidad y rol del docente en la sociedad es un rasgo que comparten estudiantes chilenos de distintas especialidades, tipos de institución formadora, niveles educativos y características de la formación profesional.

La dimensión de “aprendizajes logrados por los practicantes” recibe una atención menor. Sin embargo, es importante destacar que esta

dimensión expresa un elemento que es clave en la reflexión docente: la capacidad de reenmarcar las experiencias para abrir oportunidades a la mejora de la práctica (Russell, 2005; Schön, 1983). Una experiencia como la práctica profesional, que ofrece a los estudiantes de pedagogía un ambiente protegido para el desempeño de su rol, debiera poner un énfasis mucho mayor en este proceso de aprendizaje profesional, de modo que contribuya a promover prácticas que deben acompañar permanentemente el desempeño de los profesores.

Los resultados obtenidos en la segunda rúbrica muestran baja profundidad de la reflexión en la mayoría de las dimensiones consideradas. Esto se observó especialmente en la relación entre teoría y práctica, y aún más baja profundidad en la consideración de la experiencia personal y la proposición de cambios.

La dimensión donde el análisis muestra una profundidad “media” es el uso de distinciones propias del campo pedagógico. En este ámbito, los textos analizados incluyen distinciones relacionadas con el contenido que estaba siendo enseñado durante la práctica profesional; sin embargo, el vínculo entre teoría y práctica tiene una profundidad menor. Esto significa que, si bien los estudiantes movilizan algunas distinciones propias del campo pedagógico, no logran emplearlas para analizar su propia práctica. Estos resultados confirman algunos de los hallazgos obtenidos por otros estudios, pero introduce matices importantes. Numerosas investigaciones describen que los estudiantes de pedagogía desarrollan una reflexividad de nivel intermedio, más bien descriptiva y con escasa conexión entre teoría y práctica (Collin *et al.*, 2012; Griffin, 2003). Sin embargo, en el caso de los estudiantes de pedagogía considerados en este trabajo, eso no significa la ausencia de distinciones propias del campo pedagógico; más bien lo que se aprecia es una profundidad intermedia de distinciones, especialmente de aquéllas relacionadas con la enseñanza de un contenido, pero un escaso uso de esas distinciones para analizar la propia práctica.

En la profundidad de la reflexión se aprecian diferencias entre los distintos programas que son interesantes de destacar. La primera de estas diferencias es que dos de los programas muestran puntajes comparativamente mayores en el conjunto de dimensiones, mientras otros tres muestran puntajes comparativamente menores. Los programas con puntajes mayores son P1UT1 y P2UT1, mientras que los puntajes menores tienden a concentrarse en P3UT2, P6UP1 y P5IP1. Los puntajes menores se observan en instituciones de distinto tipo (universidad tradicional perteneciente al Consejo de Rectores, universidad privada no perteneciente al Consejo de Rectores, e IP), nivel educativo (primaria y secundaria) y especialidad de los estudiantes (lenguaje, educación física y educación general primaria). Los puntajes más altos se concentran en dos programas de la misma institución: uno de ellos forma a estudiantes de pedagogía en educación primaria, y el otro a estudiantes de pedagogía en educación secundaria. Ambos, además, tienen características de la formación profesional distintas: P1UT1 es concurrente, y P2UT1 es

consecutiva. En este sentido, las diferencias en la reflexión parecen no ser atribuibles a estas variables.

En síntesis, respecto de la primera pregunta de investigación se puede afirmar que la reflexión de los estudiantes de pedagogía se concentra en algunos focos y con una profundidad media, y que deja de lado aspectos importantes de su desempeño, tales como los aprendizajes propios obtenidos en la experiencia de práctica profesional. De este modo, se aprecia que los textos elaborados por los estudiantes no logran abordar ni la diversidad de dimensiones, ni la profundidad en la reflexión que autores como Leijen *et al.* (2012), Russell (2005) y Schön (1983) señalan como fundamentales de la práctica reflexiva.

La segunda pregunta que abordó este artículo es: ¿qué oportunidades ofrecen los trabajos escritos por los estudiantes durante la práctica profesional en el último año de su formación para promover la reflexión docente? Los datos muestran una diversidad de materiales que los estudiantes deben elaborar en el contexto de su práctica profesional. En algunos casos son compilaciones a partir de las cuales deben elaborar sus reflexiones usando portafolios (Oakley *et al.*, 2014) o muestras de desempeño docente (Kohler *et al.*, 2008). En otros casos los estudiantes analizan eventos significativos ocurridos durante su práctica (Mena y García, 2013).

Estos distintos tipos de materiales que los estudiantes deben elaborar no se relacionan con las diferencias en foco ni profundidad de su reflexión. Uno de los programas que muestra mayor profundidad en la reflexión emplea muestras de desempeño docente (P1UT1), mientras otro que muestra menor profundidad emplea portafolios (P5IP1), que tienen un formato similar a las MDD. Lo mismo ocurre entre dos programas que emplean informes de práctica y bitácoras: ambos muestran focos y profundidad de la reflexión distintos (P2UT1 y P6UP1). Esto significa que los tipos de materiales, por sí solos, no parecen ofrecer mayores o menores oportunidades para que los estudiantes reflexionen.

El elemento que sí parece estar relacionado con las oportunidades de reflexión tiene que ver con la precisión de las preguntas que orientan el trabajo escrito. Los dos programas que muestran reflexiones de mayor profundidad usan MDD, bitácoras e informes de práctica, y ofrecen, además de una estructura para el trabajo de los estudiantes, indicaciones precisas sobre los aspectos específicos más importantes que los estudiantes deben desarrollar en el texto, tales como analizar el desempeño identificando fortalezas y debilidades, analizar las decisiones tomadas a la luz de sus resultados, y analizar la retroalimentación recibida y las proyecciones de la experiencia de práctica para el futuro desempeño. Los tres programas con una profundidad menor tienden a especificar menos lo que se espera de los estudiantes: solicitan entregar evidencias del material elaborado, piden conclusiones y análisis reflexivos, pero son menos específicos en indicar sobre qué aspectos deben de reflexionar o concluir, y qué tipo de relaciones se espera que realicen. En este sentido, esta investigación aporta evidencia sobre la importancia de orientar con precisión lo que se espera de los estudiantes en sus reflexiones docentes.

Hasta ahora, la investigación realizada no ha sido concluyente respecto de qué tipo de instrucción es más apropiada: unas instrucciones muy específicas pueden limitar la variedad de reflexiones que un estudiante elabore, pero unas instrucciones muy generales pueden orientar poco al estudiante sobre el tipo de reflexión que se espera que realice (Moore-Russo y Wilsey, 2014). A partir de los datos encontrados es posible formular la hipótesis de que se necesitan instrucciones más específicas cuando se requiere desarrollar un andamiaje para la reflexión docente. Cuando un cierto andamiaje se ha logrado, es posible y valioso dar mayor espacio para la reflexión libre. Esto debiera ser materia de investigaciones futuras.

En síntesis, las oportunidades para la reflexión docente que los materiales elaborados por los estudiantes ofrecen no se relacionan con el tipo de material ni con su estructura, sino más bien con la especificidad y orientación que se le ofrece a los estudiantes respecto de lo que se espera de ellos.

Este trabajo empleó una muestra pequeña de programas de formación de profesores en Chile. Más investigación deberá realizarse para tener evidencia más amplia y robusta sobre la reflexión docente en la formación de profesores en Hispanoamérica, ya que sobre este tema se sabe poco aún, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos.

## Referencias

- Astudillo, Carola, Alcira Rivarosa y Félix Ortiz (2014), “Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales”, *Perspectiva Educacional*, vol. 53, núm. 1, pp. 130-144.
- Ávalos, Beatrice y Claudia Matus (2010), “La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Evidencia nacional del estudio internacional IEA TEDS-M”, Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Beauchamp, Catherine (2015), “Reflection in Teacher Education: Issues emerging from a review of current literature”, *Reflective Practice*, vol. 16, núm. 1, pp. 123-141.
- Blomeke, Sigrid (2012), “Content, Professional Preparation, and Teaching Methods: How diverse is teacher education across countries?”, *Comparative Education Review*, vol. 56, núm. 4, pp. 684-714.
- Chamoso, José, María Cáceres y Pilar Azcárate (2012), “La reflexión como elemento de formación docente en matemáticas: análisis e instrumentos”, *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, vol. 7, núm. 10, pp. 13-51.
- Collin, Simon, Thierry Karsenti y Vassilis Komis (2012), “Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and perspectives”, *Reflective Practice*, vol. 14, núm. 1, pp. 104-117.
- Concha, Soledad, Carolina Hernández, Francisca del Río, Francisca Romo y Lorena Andrade (2013), “Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica”, *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 81-113.

- Darling-Hammond, Linda y Ann Lieberman (2012), "Teacher Education Around the World. What can we learn from international practice?", en Linda Darling-Hammond y Ann Lieberman (eds.), *Teacher Education Around the World: changing policies and practices*, Nueva York, Routledge, pp. 151-169.
- Erazo, Soledad (2011), "Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 114-133.
- Farr, Fiona y Elaine Riordan (2015), "Tracing the Reflective Practices of Student Teachers in On-line Modes", *Recall*, vol. 27, núm. 1, pp. 104-123.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2008), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012a), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012b), *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Griffin, Maureen (2003), "Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers", *Reflective Practice*, vol. 4, núm. 2, pp. 207-220.
- Ingvarson, Lawrence, John Schwille, María Teresa Tato, Glenn Rowley, Ray Peck y Sharon L. Senk (2013), *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Jones, Mellita y Josephine Ryan (2014), "Learning in the Practicum: Engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 132-146.
- Kohler, Frank, John Henning y Jaime Usma-Wilches (2008), "Preparing Preservice Teachers to Make Instructional Decisions: An examination of data from the teacher work sample", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 8, pp. 2108-2117.
- Larrivee, Barbara (2008), "Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. 9, núm. 3, pp. 341-360.
- Leijen, Äli, Kai Valtna, Djuddah Leijen y Margus Pedaste (2012), "How to Determine the Quality of Students' Reflections?", *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 203-217.
- Mansvelder-Longayroux, Désirée, Douwe Beijaard y Nico Verloop (2007), "The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 47-62.
- McDonnell, Lorraine (1995), "Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, núm. 3, pp. 305-322.
- Meckes, Lorena (2014), "Estándares y formación docente inicial", en UNESCO/OREALC (ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, pp. 53-109.

- Mena, Juan y María García (2013), “El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 22, pp. 197-210.
- Montecinos, Carmen, Silvia Rittershausen, María Solís, Inés Contreras y Juan Iglesias (2011), “Formación de profesores basada en estándares: una propuesta para su evaluación”, *Pensamiento Educativo*, vol. 33, núm. 2, pp. 230-251.
- Moore-Russo, Deborah y Jillian Wilsey (2014), “Delving into the Meaning of Productive Reflection: A study of future teachers’ reflections on representations of teaching”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, núm. 2014, pp. 76-90.
- Oakley, Grace, Mark Pegrum y Shannon Johnston (2014), “Introducing e-Portfolios to Pre-service Teachers as Tools for Reflection and Growth: Lessons learnt”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 36-50.
- Russell, Thomas (2005), “Can Reflective Practice be Taught?”, *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 2, pp. 199-204.
- Sato, Mistilina, Ruth Chung, Eric Greenwald, Sandra Dean y Kelly Vaughn (2010), “The Role of Professional Teaching Standards in Teacher Reflection”, en Edward Pultorak (ed.), *The Purposes, Practices and Professionalism of Teacher Reflectivity*, Lanham, Rowman y Littlefield Publishers, pp. 325-349.
- Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
- Solar, Horacio y Francisco Rojas (2015), “Elaboración de orientaciones didácticas desde la reflexión docente: el caso del enfoque funcional del álgebra escolar”, *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, vol. 10, núm. 1, pp. 14-33.
- Solís, María, Claudio Núñez, Inés Contreras, Silvia Rittershausen, Carmen Montecinos y Horacio Walker (2011), “Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 127-147.
- Van Manen, Max (1977), “Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical”, *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 205-228.
- Wunder, Susan (2003), “Preservice Teachers’ Reflections on Learning to Teach Elementary Social Studies”, *Reflective Practice*, vol. 4, núm. 2, pp. 193-206.

## Notas

- 1 Este trabajo ha sido financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecyt, No. 1120834.
- 2 En adelante se usará la expresión “estudiante” para referirse al estudiante de pedagogía en práctica; y “alumno” para los alumnos de las escuelas y colegios donde se realizó la práctica.
- 3 Mansvelder-Longayroux *et al.* (2007) encontraron resultados similares en un estudio realizado con 25 estudiantes de pedagogía en lenguaje y ciencias exactas en la Universidad de Leiden, Países Bajos.

## Notas de autor

\* Profesor en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctor en Ciencias Sociales (información y comunicación) por la Universidad Católica de Lovaina. Líneas de investigación: adopción de tecnologías en educación; cambio en las prácticas docentes; prácticas reflexivas; formación inicial de profesores. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M. Claro, T. Cabello, E. San Martín, D. Preiss, S. Valenzuela e I. Jara), “Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers’ capacity to develop students’ digital information and communication skills”, *Computers and Education*, núm. 121, pp. 162-174; (2017, en coautoría con M. Nussbaum, O. Herrera, M. Solarte y R. Aldunate), “Factors Affecting the Adoption of Information and Communication Technologies in Teaching”, *Education and Information Technologies*, vol. 5, núm. 22, pp. 2175-2196. CE: asalinase@uc.cl

\*\* Estudiante de PhD en la University College de London (Reino Unido). Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad por la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: currículum; pedagogía; evaluación. CE: tamarindo.rozas@gmail.com

\*\*\* Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: dramaturgia; gestión cultural. CE: pacister@uc.cl